

Herbst, Sebastian

"Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen". Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 234-246



Quellenangabe/ Reference:

Herbst, Sebastian: "Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen". Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 234-246 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172780 - DOI: 10.25656/01:17278

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172780>

<https://doi.org/10.25656/01:17278>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
--	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
--	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
---	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
--	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
--	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
--	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester

Mit der Einführung des Praxissemesters als praxisbezogenes Langzeitpraktikum und curricular integriertes Studienelement ist erneut die Frage zu diskutieren, „wie die Erstausbildung von LehrerInnen konzipiert sein muss, um auf professionelles Handeln im späteren Berufsleben vorzubereiten“ (Combe 2007, 25). Die Konzeption des Praxissemesters sieht dazu „eine theoriegeleitete, metakognitive und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Handlungsfeld Schule“ (Schüssler & Weyland 2014, 25) zur Verknüpfung von berufsrelevantem wissenschaftlichem Theorie- und Reflexionswissen und berufspraktischen Erfahrungen vor. Und auch schon 1999 forderten Altrichter & Lobenwein für Praxisphasen (1999, 179): Die Studierenden sollen „hinreichend Gelegenheit haben, ‚Entwicklungsaufgaben‘ für ihre berufliche Kompetenz zu erkennen, sie durch praktische Tätigkeit und deren Reflexion zu bearbeiten und deren Zwischenergebnisse in einer kollegialen Diskussion zu erproben“.

Auf dieser Grundlage wurde an der Universität Paderborn im Fach Musik ein videobasiertes Begleit- und (Selbst)Reflexionsformat zum Praxissemester entwickelt, dessen Konzeption in diesem Beitrag vorgestellt werden soll. Zudem werden die Ergebnisse aus der im Sommersemester 2017 semesterbegleitenden Erprobung und Beforschung des Begleit- und Reflexionsformats berichtet, die zur Klärung folgender Frage beitragen sollen: *Inwiefern verändern sich und/oder entstehen individuelle Entwicklungsziele von Lehramtsstudierenden (hier: Fach Musik) durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester?* Unter individuellen Entwicklungszielen sind hier in Anlehnung an Altrichter & Lobenwein (1999) von den Studierenden selbst gesetzte Entwicklungsziele bzw. Entwicklungsschritte zur Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenz auf dem Weg zum professionellen LehrerInnenhandeln zu verstehen.

1 Chancen videobasierter Begleit- und Reflexionsformate

Schule, Unterricht und unterrichtliches Handeln zeichnen sich durch widersprüchliche Anforderungen und antinomische Dimensionen eigenen Handelns aus, derer sich Studierende im Praxissemester besonders bewusst werden können. Eigene Vorstellungen und Theorien werden zum Teil als nicht uneingeschränkt auf die Praxis übertragbar wahrgenommen, müssen überdacht und ggf. verändert werden, sodass der Reflexion als „rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle [...] Form“ des Denkens (Häcker 2017, 23) eine wesentliche Rolle im Praxissemester zukommt.

Reflexion als Schlüsselkompetenz professionellen Handelns und die Forderung einer reflexiven LehrerInnenbildung sind bereits grundlegende Gedanken der theoretischen Überlegungen zur Aktionsforschung (Lewin 1946; Moser 1975; 2008; Nagel 1983; Altrichter & Posch 2007), die den Schwerpunkt auf die Ausarbeitung forschender Reflexivität als professionelles Handeln von Lehrenden legt (vgl. Feindt 2007, 60). Sie will Lehrenden als *reflective practitioner* (vgl. Schön 1983; 1987) ermöglichen, Herausforderungen der Praxis durch die Entwicklung von Handlungsalternativen selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und diese selbst zu überprüfen (vgl. Altrichter & Posch 2007, 13-14). Das Ziel ist die Professionalisierung von Lehrenden, die sich nicht auf ihre beruflichen Routinen und rezepthaftes Handeln beschränken (vgl. Urban-Woldron 2013, 232), sondern mit einer forschenden Haltung im Sinne forschenden Lernens in nicht-standardisierbaren und durch Antinomien geprägten Unterrichtssituationen handlungsfähig bleiben (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 180).

Donald A. Schön (1983) unterscheidet dazu zwei Reflexionstypen: *reflection-in-action* und *reflection-on-action*, also zum einen die Reflexion in der Unterrichtssituation und zum anderen die Reflexion über das unterrichtliche Handeln, wie sie sich auch in diesem Begleit- und Reflexionsformat wiederfindet. Bei der Reflexion über die Handlung werden als herausfordernd, überraschend oder besonders erlebte Situationen aus der beruflichen Praxis von den Lehrenden selbst aufgegriffen, in einem erhobenen Datenmaterial vergegenständlicht und aus einer Distanz reflektiert. Durch die Einnahme verschiedener Perspektiven auf die Situation kann auf diese Weise rückblickend die Entwicklung einer „praktischen Theorie“ erfolgen, denn es ist eben „nichts [...] praktischer als eine gute Theorie“ (Niessen 2010, 12). Es geht dabei jedoch nicht um die zwingende Herbeiführung von verbesserter Praxis, sondern um die Entwicklung von Handlungsalternativen, die dann in einer professionellen Gemeinschaft mit *critical friends* diskutiert und im zirkulären Ablauf von Reflexion und Aktion überprüft werden können.

Eine gute Möglichkeit, diese Überlegungen im Praxissemester zu realisieren, bieten videobasierte (Selbst)Analyseverfahren mit kollegialen Fallberatungen als strukturierte videobezogene Analyse- und Beratungsgespräche, in denen „Men-

schen aus ähnlichen Arbeitsfeldern einander qualifiziert bei beruflichen Problemen beraten“ (Tietze 2013, 11). Vor allem bei der Betrachtung musikbezogener Lehr-Lern-Prozesse trifft dies in besonderer Weise zu, da diese erheblich „von audio-visuellen, häufig nicht-sprachlichen, Komponenten leben“ (Gebauer 2011, 19). Die Videos ermöglichen, „die Musik selbst als zentralen Gegenstand des Unterrichts“ (Rheingans & Heberle 2017, 305) sowie insbesondere Handhaltung, Sitzhaltung, Dirigat, bedeutungstragende Bewegungen und Gesten, das Instrumentalspiel selbst und Elemente musikalischer Kommunikation in ihrer Mehrperspektivität einer systematischen Analyse zugänglich zu machen (vgl. Kranefeld & Schönbrunn 2010, 57; Heberle & Kranefeld 2012, 133).

Für solche videobasierten (Selbst)Analyseverfahren eignen sich vor allem Video-vignetten, die eine detaillierte Analyse und Reflexion der Unterrichtsprozesse in ihrer Komplexität aus kritischer Distanz erlauben (vgl. Nicolas & Herzig 2013, 53) und so „zum Motor der Reflexion, Entwicklung und Differenzierung professionellen Handelns, Wissens und Argumentierens von Lehrpersonen werden [können]“ (Krammer & Reusser 2005, 48). Auf diese Weise können Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, in denen Routinen und problematische Aspekte beruflicher Praxis erkannt und bearbeitet werden sowie mögliche Handlungsalternativen auf der Grundlage der Kenntnisse und Erfahrungen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Kopp & Vonesch 2003, 55) und einer wissenschaftlichen Fundierung im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Helmke 2014, 334) entwickelt werden. Ähnlich der Aktionsforschung ist die Entwicklung einer „zunehmend differenzierten Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens“ (Krammer u.a. 2010, 229), die Festigung der eigenen Berufsrolle, die Ergründung und Veränderung subjektiver Theorien über Unterricht (vgl. Dorlöchter u.a. 2013a, 109) sowie die Steigerung der Reflexionskompetenz durch Hinterfragen und Dekonstruktion subjektiver Theorien (vgl. Dorlöchter u.a. 2013b, 6) Ziel dieser Verfahren.

Auch wenn immer mehr Projekte videobasierter Unterrichtsanalyse in der LehrerInnenbildung als Form des situierten und fallbasierten Lernens entstehen und evaluiert werden (Sherin & Han 2004; Dorlöchter u.a. 2004; Gärtner 2007), gibt es in diesem Bereich aber nur wenig systematische empirische Forschung (Klein-knecht u.a. 2014; König u.a. 2015), die jedoch in der Regel auf positive Effekte hinweist. Zudem ist die Gestaltung guter und gewinnbringender gemeinsamer Reflexionsanlässe mithilfe von Unterrichtsvideos insbesondere in Bezug auf die erste Phase der LehrerInnenbildung kaum empirisch erforscht (vgl. Krammer & Reusser 2005, 46), so dass hier ein deutliches Forschungsdesiderat besteht.

2 Forschungsdesign, Forschungsmethode und Seminarkonzeption

Um mit dem Fokus auf die gestellte Forschungsfrage den Einsatz von Video(selbst)analysen mit kollegialen Fallberatungen als Begleit- und Reflexionsformat des Praxissemesters zu untersuchen, wurde im Sommersemester 2017 in einem Begleitseminar zum Praxissemester im Fach Musik ein semesterbegleitendes qualitatives Forschungsprojekt durchgeführt. Die Studierenden (n=5) videografierten jeweils eine ihrer Unterrichtsstunden, aus der anschließend ein selbst gewählter Ausschnitt in einer kollegialen Fallberatung bearbeitet wurde. Begleitend wurden zu mehreren Zeitpunkten schriftliche Reflexionsfragen als Teil ihrer Portfolioarbeit bearbeitet, die zusammen mit den Videos der Unterrichtsstunden und Transkriptionen der kollegialen Fallberatungen den Datenkorpus dieser Studie bilden. Ziel dieser Studie war eine Erprobung dieses Begleit- und Reflexionsformats, die qualitativ den Einfluss von Video(selbst)analyse und kollegialer Fallberatung auf die Reflexion eigenen unterrichtlichen Handelns der Studierenden untersucht sowie mögliche Hinweise für Verbesserungen der Konzeption dieses Formats liefert.

Das Forschungsdesign sowie die Konzeption des Begleit- und Reflexionsformats (siehe Abbildung 1) basieren auf der Grundlage der dargestellten theoretischen Annahmen der Aktionsforschung und sind zudem angelehnt an das Modell des reflexiven Lernprozesses nach Korthagen (vgl. Korthagen & Kessels 1999). In diesem Modell werden ausgehend von einer irritierenden Handlung/Aktion, die in der Beobachtung als problematisch wahrgenommen wird, durch die Bewusstmachung unterschiedlicher Perspektiven neue Handlungsmethoden konstruiert, die dann erprobt bzw. geprüft werden und zugleich einen neuen Ausgangspunkt für eine im reflexiven Lernprozess zu behandelnde Handlung/Aktion darstellen können. Durch hinzugefügte videobasierte Analysen lassen sich zudem Handlungen/Aktionen anhand von Videovignetten wiederholt ansehen und mit verschiedenen, teils mikroanalytischen Beobachtungsschwerpunkten beobachten, sodass die Phasen zwei bis vier mit nur einer Videovignette mehrmals durchlaufen werden können. Außerdem wird das Modell des reflexiven Lernprozesses durch eine gemeinsame Videoanalyse mit kollegialer Fallberatung um ein gemeinsames Beobachten der eigenen bzw. fremden Handlung/Aktion, eine im Austausch und Diskussion stattfindende Bewusstmachung unterschiedlicher Perspektiven in der Gruppe sowie der gemeinsamen Konstruktion von neuen Handlungsmethoden bereichert.

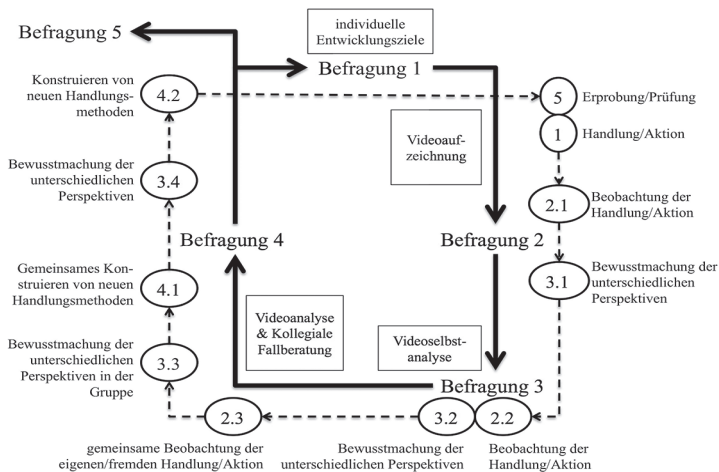


Abb. 1: Forschungsdesign – Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im reflexiven Lernprozess

Sowohl vor der Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunde (Befragung 1) als auch nach der kollegialen Fallberatung (Befragung 4) benannten die Studierenden begründet und schriftlich ihre Stärken sowie ihren Entwicklungsbedarf als Musiklehrende in Form von Selbsteinschätzungen, um eine mögliche Veränderung erkennen zu können. Damit in diesem Zusammenhang ggf. der Einfluss von Videoselbstanalysen überprüft werden konnte, benannten die Studierenden begründet im Anschluss an die Unterrichtsstunde (Befragung 2) sowie nach der Videoselbstanalyse (Befragung 3), welche Situationen ihnen besonders in Erinnerung geblieben bzw. besonders aufgefallen sind, in welchen Punkten sie sich loben würden und was ihrer Meinung nach zu verbessern wäre. Die Studierenden wählten schließlich drei Unterrichtssituationen als Videovignette aus (jeweils max. 3 Min.) und formulierten dazu Beobachtungsaufträge, von denen dann einer von ihnen selbst für die kollegiale Fallberatung ausgewählt wurde.

In der kollegialen Fallberatung präsentierten die Studierenden zunächst die dem Ausschnitt zugrundeliegende Planung der Unterrichtsstunde. Ausgehend von einer anschließenden Videobetrachtung mit Beobachtungsauftrag wurden dann Verständnisfragen der Seminarteilnehmenden geklärt, erste Assoziationen zum Fall eingeholt und die Videosequenz mindestens zweimal betrachtet. Daraufhin analysierten die Seminarteilnehmenden den Fall und stellten Hypothesen zur Ursache des als problematisch wahrgenommenen Aspekts an, zu denen die falleinbringende Person Stellung nehmen konnte. Auf dieser Basis wurden dann gemeinsam Handlungsalternativen erarbeitet, zu denen die falleinbringende Person zum Abschluss noch einmal die Möglichkeit der Stellungnahme bekam.

Die Antworten aus den Befragungen sowie die Transkriptionen der kollegialen Fallberatungen wurden im Anschluss mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) induktiv kategorisiert, ausgewertet sowie hinsichtlich der genannten Themen und mit Blick auf die Begründung selbst gesetzter Entwicklungsziele verglichen. Zur Evaluation des Begleit- und Reflexionsformats aus Studierendensicht beantworteten die Studierenden zudem begründet offene Einschätzungsfragen in Bezug zur Videoselbstanalyse und kollegialen Fallberatung zum eigenen Fall (Befragung 4) sowie zu den Videoanalysen und kollegialen Fallberatungen zu fremden Fällen (Befragung 5).

3 Veränderung individueller Entwicklungsziele aus der Perspektive der Fachdidaktik

Zunächst zeigt sich, dass die Studierenden nach den Video(selbst)analysen und kollegialen Fallberatungen hauptsächlich Entwicklungsziele formulieren, die in engem Bezug zu Aspekten stehen, die in der kollegialen Fallberatung zur eigenen Unterrichtsstunde diskutiert wurden. Zudem werden die Entwicklungsziele im Vergleich zur ersten Befragung deutlich konkreter formuliert, sodass diese sich auf ein erreichbares Ziel mit benennbaren Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsschritten beziehen. Ordnet man die induktiv gebildeten Kategorien den zwei Oberkategorien ‚fachdidaktisch motivierte Entwicklungsziele‘ und ‚allgemeindidaktisch motivierte Entwicklungsziele‘ zu, so zeigt sich nach einer Fokussierung fachdidaktisch motivierter Entwicklungsziele vor der Durchführung des Begleit- und Reflexionsformats (bspw. schulpraktisches Klavier- und Gitarrenspiel, Erarbeitung populärer Musik in der Grundschule, Arrangieren für heterogene Ensembles etc.) eine deutliche Fokussierung auf allgemeindidaktisch motivierte Entwicklungsziele nach der Durchführung (bspw. Medieneinsatz und Visualisierungen, Planung von Reflexionsphasen, Umgang mit Störungen etc.). Es lässt sich jedoch vermuten, dass fachdidaktisch motivierte Entwicklungsziele aus der ersten Befragung nicht bereits erledigt, sondern eher im Verlauf des Praxissemesters zunächst zugunsten anderer Themen zurückgestellt worden sind. Dies zeichnet sich auch in den begleitenden Befragungen ab, da schon in der Befragung 2 im direkten Anschluss an die gehaltene Unterrichtsstunde fast ausschließlich oder teilweise sogar ausschließlich allgemeindidaktische Aspekte genannt werden. Diese Fokussierung bestätigt sich schließlich auch im Rahmen der Videoselbstanalyse, in der Formulierung der Beobachtungsaufträge sowie in der kollegialen Fallberatung (siehe Abbildung 2).

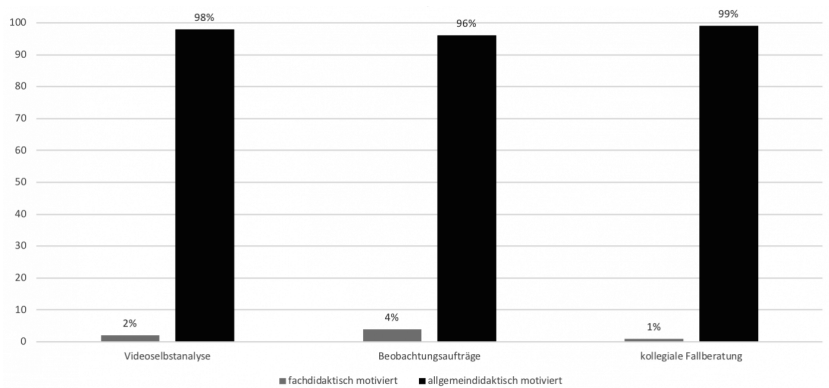


Abb. 2: Fokussierung auf allgemeindidaktische Aspekte

Für die Fokussierung auf allgemeindidaktische Themen lassen sich Hypothesen in zweifacher Hinsicht formulieren. Zum einen scheinen auf der Grundlage der Befragungen gerade allgemeindidaktische Aspekte aus den Bereichen Classroom Management, Unterrichtsplanung und Unterrichtsmethoden sowie die Suche nach der eigenen LehrerInnenpersönlichkeit zentrale Themen und als für die Studierende nächste zu gehende Entwicklungsschritte im Praxissemester zu sein, um im regelmäßigen Unterrichten zu bestehen. Zum anderen haben alle Studierenden Unterrichtsstunden aufgezeichnet sowie Videovignetten mit Beobachtungsaufträgen gewählt, die kaum bis gar keine Musizieranteile beinhalten und sich auf die Erarbeitung theoretischer Inhalte mit Hilfe von Arbeitsblättern oder verschiedenen Formen von Unterrichtsgesprächen im Plenum beschränken.

4 Konkretisierung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung

Am Fallbeispiel einer Studentin wird deutlich, dass strukturierte Video(selbst)analysen mit kollegialen Fallberatungen nach herausfordernd bzw. als überraschend erlebten Unterrichtssituationen zur Formulierung konkreter und damit erprobbarer Handlungsalternativen mit Entwicklungszielen beitragen können. Die Studentin benennt nach ihrer Unterrichtsstunde drei zukünftig zu verbessernde Punkte: eine zu laute Gruppenarbeit im Klassenraum durch die Betreuung einer sich im Nebenraum befindenden anderen Gruppe, eine nicht optimal geplante und durchgeführte Präsentationsphase der Gruppenarbeiten mit Schwächen in der eigenen Feedbackkompetenz sowie die mangelhafte Gestaltung von Arbeitsblättern. Nach der Videoselbstanalyse kommen dann weitere Aspekte mit

einem deutlichen Bezug zum Video sowie erste Hypothesen für Ursachen der als herausfordernd bzw. überraschend wahrgenommenen Situationen hinzu. Die Studierende stellt fest, dass sie am Anfang nuschelt, eine gute Schüleräußerung „glatt abbügelt“ und die aufgestellte Kamera eine große Ablenkung während der Gruppenarbeitsphase im Klassenraum darstellt. Anknüpfend an die Videoselbstanalyse wählt sie daher drei Videosequenzen mit entsprechend formulierten Beobachtungsaufträgen aus, von denen sie den folgenden in die kollegiale Fallberatung gibt: „Wie wird die Präsentation von mir angeleitet und gestaltet?“

In der kollegialen Fallberatung werden daraufhin fünf sehr konkrete Handlungsalternativen entwickelt: Verzicht auf Modalverben bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen, Vorformulierung der Arbeitsaufträge bei der Unterrichtsplanung, Durchführung eines kriteriengeleiteten Feedbacks, eine bessere Positionierung und Organisation im Raum sowie eine stärkere Lenkung der Präsentationsphase. Interessanterweise benennt die Studentin dann auch in der Befragung 4 im Anschluss der kollegialen Fallberatung Handlungsalternativen auf Grundlage dieser Empfehlungen. Sie nimmt vor allem die Vorschläge der sorgfältigen Formulierung von Arbeitsaufträgen und der Durchführung des Feedbacks nach einem strengerem System an. Zudem sollen den Schülerinnen und Schülern der Prozess sowie die erwarteten Ergebnisse einer Gruppenarbeit in Zukunft transparent gemacht werden, wozu vor allem die Unterrichtsplanung ausführlicher erarbeitet werden soll.

Insgesamt zeigt sich auch bei den anderen Studierenden die Formulierung immer konkreter werdender sowie erprobbarer Handlungsalternativen mit starkem Bezug zur Video(selbst)analyse und der kollegialen Fallberatung. Werden nach der Unterrichtsstunde noch Hypothesen angestellt (*„lag vielleicht an entsprechenden Leuten“*; *„die Arbeitsfolien hätten besser vorbereitet/gestaltet sein können“*), so werden nach der Video(selbst-)analyse und kollegialen Fallberatung Handlungsalternativen mit Erprobungsgedanken in *„würde-Formulierungen“* entwickelt (*„Das Feedback nach der Gruppenpräsentation würde ich nach einem strengerem System durchführen lassen“*; *„Vor der Gruppenarbeit würde ich den SuS deutlich machen, was ich am Ende bei der Präsentation von ihnen erwarte“*). Die Transkripte der kollegialen Fallberatungen weisen jedoch eine Beratung auf, die größtenteils auf der Basis eigener Unterrichtserfahrungen der Seminarteilnehmenden stattfindet. Die vor allem im Praxissemester gewünschte Theorie-Praxis-Verzahnung bleibt hier zu großen Teilen aus, sodass das Begleit- bzw. Reflexionsformat in dieser Hinsicht zu überarbeiten ist.

5 Das Begleit- und Reflexionsformat aus Studierendensicht

Trotz anfänglicher Skepsis in Bezug zur Aufzeichnung eigener Videos wurden sowohl die Videoselbstanalyse als auch die kollegiale Fallberatung zum eigenen Fall als „*hilfreich*“ bzw. „*sehr/äußerst hilfreich*“ eingeschätzt. Vor allem die Einnahme einer Außenperspektive zum eigenen Video wurde als nützlich erachtet, aus der Unterrichtereignisse beobachtet werden konnten, die in der Stunde selbst nicht bewusst wahrgenommen wurden. Zudem gaben die Studierenden an, am Video nachvollziehen zu können, wo Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, und äußerten, dass ein reines Feedback durch Hospitierende weniger „*einleuchtend und selbsterklärend*“ sei. Interessanterweise wird vor allem die in der kollegialen Fallberatung durchgeführte intensive mikroanalytische Betrachtung kurzer Videosequenzen „*wie man es sonst nie tun würde*“ als besonders hilfreich erachtet, da sie „*einen dazu gebracht hat, sich konkrete und passende Lösungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten zu überlegen und nicht nur oberflächliche Gründe zu suchen*“ bzw. „*sonst immer nur auf die komplette Stunde geschaut wird*“. Hilfreiche Anregungen, Ideen und Tipps, die eine Relevanz für die eigene berufliche Praxis haben, sowie der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, die ähnliche Situationen bzw. Fälle erlebt haben, sind weitere genannte positive Aspekte.

Auch die Videoanalysen fremder Videos sowie die Beratertätigkeit in den kollegialen Fallberatungen wurden als hilfreich erachtet. Eine Studentin bemängelt jedoch einen eventuell zu geringen Überblick über die dem fremden Fall zugrundeliegende Unterrichtsstunde. Ansonsten begründet sich die Einschätzung als „*eine tolle Hilfe*“ sowie „*sehr sinnvoll*“ unter anderem durch die Möglichkeit des Austausches und die Möglichkeit, kurze Unterrichtssequenzen intensiv analysieren zu können, um einen „*schärferen Blick auf die Dinge*“ zu bekommen. Die Studierenden berichten, aus jeder kollegialen Fallberatung Anregungen und Handlungsalternativen für die eigene berufliche Praxis erhalten zu haben, so dass sie im Anschluss auch im eigenen Unterricht auf die besprochenen Aspekte geachtet hätten.

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse machen deutlich, dass strukturierte Video(selbst)analyseverfahren mit kollegialer Fallberatung die Bewusstmachung und Konkretisierung individueller Entwicklungsziele begünstigen, sodass sich diese auf erreichbare sowie erprobare Ziele mit benennbaren Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsschritten beziehen. Die Evaluation aus der Sicht der Studierenden sowie die Ergebnisse des Fallbeispiels zeigen, dass dieses Begleit- und Reflexionsformat die Entwicklung eines analytischen Blicks auf Unterrichtsprozesse und die Entwicklung der Reflexionskompetenz als Beitrag zur Professionalisierung unterstützt.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch notwendige, zu erprobende Veränderungen des Begleit- und Reflexionsformats in Bezug auf eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung, die das wichtigste Element der universitären Begleitung im Praxissemester darstellen sollte. Zur Optimierung wäre eine zum jeweiligen Beobachtungsauftrag der kollegialen Fallberatung passende vorherige (Re-)Aktivierung entsprechender Theorien sowie eine stärkere Steuerung der kollegialen Fallberatung und Beratung bei der Auswahl der Beobachtungsaufträge durch Dozierende denkbar. Vor allem ist aber die Einübung der theoriebezogenen videobasierten Unterrichtsanalyse wesentlich. Konsequenterweise sollte daher die systematische Herleitung fachdidaktischer Theorien im Studium häufiger in Verbindung mit videobasierten Unterrichtsbeispielen stehen, wozu ein zur Verfügung stehender und zur Verwendung rechtlich unbedenklicher, vielfältiger Materialpool mit aktuellen und geeigneten Videobeispielen sowie ggf. webbasierter Videoanalysemöglichkeit wünschenswert und gemeinsam anzustreben ist (vgl. Wallbaum 2010; Prantl & Wallbaum 2017).

Ein weiterer Optimierungsbedarf bezieht sich auf den bereits in Kapitel 1.3 angesprochenen geringen speziell fachdidaktischen Bezug, wozu sich drei zu erprobende Variationsideen der Konzeption formulieren lassen: a) die Studierenden planen eine Unterrichtsstunde mit Bezug zu den individuellen Entwicklungszielen der ersten Befragung, b) die geplante Unterrichtsstunde muss mindestens eine der Umgangsweisen mit Musik beinhalten (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition, Reflexion), c) es wird eine gemeinsame Unterrichtsstunde mit musikpraktischen Tätigkeiten geplant, die alle Studierenden in ihren Schulen durchführen und die anschließend zudem vergleichend analysiert werden kann. Die dritte Variante wurde bereits im Wintersemester 2017/2018 mit Studierenden ($n = 4$) erprobt, und interessanterweise zeigte sich, dass nun ein wesentlich größerer Teil der Beobachtungsaufträge, nämlich zehn von zwölf der formulierten Beobachtungsaufträge einen fachdidaktischen Bezug aufwiesen. Zudem lag die Verantwortung für eine gute Unterrichtsplanung bei allen Studierenden, sodass die anfängliche Skepsis in Bezug zur Videoaufzeichnung geringer wurde und weniger Hemmungen bei der Auswahl der Videovignetten für die kollegialen Fallberatungen bestand.

Insgesamt zeigt sich aber, dass strukturierte videobasierte Begleit- und Reflexionsformate im Praxissemester geeignete Verfahren darstellen, um der „Anbahnung und Entwicklung von Kompetenzen für professionelles Lehrerhandeln“ (Nicolas & Herzig 2013, 53) als Aufgabe der ersten Phase der Lehrerbildung sowie den expliziten Kompetenzerwartungen in der Konzeption des Praxissemesters gerecht zu werden. Reflexionskompetenz als professionstheoretische Schlüsselkategorie kann dabei durch die Formulierung sowie Bearbeitung eigener Entwicklungsziele, die Einübung im Fallverstehen anhand eigener und fremder Unterrichtssituationen sowie durch den Austausch in Analysegesprächen angebahnt werden (vgl. Drinck & Flagmeyer 2013, 19). Deutlich wurde jedoch auch, dass die Konzeptionie-

rung, Erprobung und empirische Überprüfung weiterer videobasierter Begleit- bzw. Reflexionsformate eine wichtige Aufgabe bleibt, um der LehrerInnenbildung sinnvolle sowie erprobte Begleit- und Reflexionsformate zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Altrichter, H. & Lobenwein, W. (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 169-196.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. (2007): Vorwort. In: A. Feindt: *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich, 9-12.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013a): Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. In: *Seminar 19* (2). 94-116.
- Dorlöchter, H., Krüger, U. & Wiebusch, D. (2013b): Videografie in der Lehrer(aus)bildung. Ein orientierender Überblick. In: *Seminar 19* (2). 6-8.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2004): Unterricht im Diskurs. Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität am Landesinstitut für Schule, Soest. In: J. Pabst & E. Stiller (Hrsg.): *Dokumentation Soest 2003. Videogestützte Unterrichtsreflexion*. In: *Seminar 44*, 127-139.
- Drinck, B. & Flammeyer, D. (2013): Warum sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Schulforschung beschäftigen sollen. In: B. Drinck (Hrsg.): *Forschen in der Schule*. Opladen: Budrich, 15-21.
- Feindt, A. (2007): *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Gärtner, H. (2007): *Unterrichtsmonitoring. Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Gebauer, H. (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: A. Lehmann-Wermser (Hrsg.): *Beiträge empirischer Musikpädagogik 2* (2). Online unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57> (Abrufdatum: 07.06.2018).
- Häcker, Th. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012): „Genau das ist jetzt das Problem bei uns“. Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht. In: Th. Greuel & K. Sandvoss-Schilling (Hrsg.): *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Aachen: Shaker, 131-144.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtspraxis und Lehrprofessionalität, Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und Fortbildung. Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32* (2), 210-220
- König, J., Eicken, A., Kramer, Ch. & Roters, B. (2015): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ViLLA). Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Befunde zu fachsprachlichen

- Anforderungen beim Lernen mit Unterrichtsvideos durch Lehramtsstudierende. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (1), 77-102.
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2003): Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In: H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, 53-92.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999): „Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education“. In: *Educational Researcher* 28 (4), 4-17.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1), 35-50.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Reusser, K., Ratzka, N., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzeptionen und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 227-243.
- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010): Videografie im Unterricht. Medialer Blick ins Klassenzimmer. Über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. In: *Musik und Unterricht* 101, 55-61.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems. In: K. Lewin & G. W. Lewin (Hrsg.): *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers, 201-226.
- Moser, H. (1975): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.
- Moser, H. (2008): Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung. Methodologische Herausforderungen und Lösungsansätze. In: H. von Unger & M. T. Wright (Hrsg.): „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“. Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Discussion Paper SPI 2007-307. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 58-66.
- Nagel, A. (1983): *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit. Zum Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis im sozial-wissenschaftlichen Forschungsprozess*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nicolas, M. & Herzig, B. (2013): „Irgendwie hängt doch alles mit allem zusammen.“ Reflexion allgemeiner Unterrichtsprinzipien mit drehbuchbasierten Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium. In: *Seminar* 19 (2), 52-63.
- Niessen, A. (2010): Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. In: *Afs-Magazin Musikpädagogik* 30, 12-17.
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster und New York: Waxmann, 289-308.
- Rheingans, J. & Heberle, K. (2017): Forschendes Lernen in der Musikpädagogik. Potentiale videobasierter Unterrichtsforschung im Praxissemester. In: R. Schüssler, A. Schöning, Anke, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 304-309.
- Schiefner-Rohs, M. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In: P. Tremp: *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann, 171-191.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Schön, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Josey-Bass.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014): Praxissemester. Chance zur Professionalitätsentwicklung. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-42.
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004): Teacher learning in the context of a video club. In: Teaching and Teacher Education 20, 163-183.
- Tietze, K. O. (2013): Kollegiale Fallberatung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt.
- Wallbaum, C. (Hrsg.) (2010): Perspektiven der Musikdidaktik drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim: Olms.